

**prisma**

Band 25

Marianne Schüpbach

Ana Slokar

Wim Nieuwenboom

(Hrsg.)

# Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule

Sonderdruck

**■ Haupt**

Prisma  
Beiträge zur Erziehungswissenschaft  
aus historischer, psychologischer  
und soziologischer Perspektive

Schriftenreihe des Instituts für  
Erziehungswissenschaft der Universität Bern

Herausgeber  
Elmar Anhalt, Rolf Becker  
Walter Herzog

Digitaler Sonderdruck des Beitrags  
«Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen in Transitionssituationen»  
von Markus P. Neuenschwander

aus

Mirianne Schüpbach, Ana Slokar, Wim Nieuwenboom (Hrsg.)  
**Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule**  
«Prisma – Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer  
und soziologischer Perspektive», Band 25  
154 Seiten, kartoniert  
ISBN 978-3-258-07849-6  
Haupt Verlag Bern

Der Sonderdruck ist im Buchhandel nicht erhältlich

# Inhaltsverzeichnis

*Marianne Schüpbach, Ana Slokar, Wim Nieuwenboom*  
Einleitung ..... 7

## I. Kooperation im Unterricht

*Katharina Maag Merki, Silke Werner, Antje Ehlert*  
Kooperation von Lehrpersonen als Entwicklungsmotor für Unterrichtsentwicklung?... 19

## II. Kooperation in der Schule im Rahmen integrativer Förderung

*Barbara Baumann, Claudia Henrich, Michaela Studer*  
Kooperation zwischen Regelschule und Heilpädagogik ..... 35

*Annelies Kreis, Jeannette Wick, Carmen Kosorok Labhart*  
Kooperation im Kontext der integrativen Förderung von Schülerinnen  
und Schülern mit besonderem Förderbedarf ..... 51

*André Kunz, Katharina Maag Merki, Silke Werner, Reto Luder*  
Kooperationsgefässe integrativer Förderung und deren Gelingensbedingungen  
aus Sicht der Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen ..... 67

## III. Kooperation in der Tagesschule und mit ausserschulischen Partnern

*Kathrin Fussangel*  
Die Rolle von Ganztagschulen für Veränderungen in der Tätigkeit von  
Lehrpersonen ..... 83

*Michelle Jutzi, Marianne Schüpbach, Kathrin Thomann*  
Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in zehn Schweizer  
Tagesschulen ..... 95

#### **IV. Kooperation zwischen Schule bzw. Tagesschule und Elternhaus**

*Markus P. Neuenschwander*

Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen in Transitionssituationen ..... 113

*Marianne Schüpbach, Michelle Jutzi, Kathrin Thomann,*

*Benjamin von Allmen, Wim Nieuwenboom*

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Kooperation zwischen  
Tagesschule und Eltern in der Schweiz..... 125

*Regina Soremski Andreas Lange*

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Sekundarstufe..... 141

# Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen in Transitionssituationen

*Markus P. Neuenschwander*

## 1 Auftrag von Schule und Familie

Kinder wachsen in vielen Kontexten auf, nicht nur in der Familie, sondern auch in Kindergarten und Schule, Gleichaltrigengruppen, Vereinen, Betrieben usw. Sie machen in diesen Kontexten je besondere Erfahrungen, knüpfen Beziehungen, lernen Werte und Einstellungen. Die Bedingungen des Aufwachsens für die Kinder gestalten sich als vielfältig und komplex. Mit dieser Vielfalt an Erfahrungsquellen ist ein grosses Entwicklungspotenzial verbunden. Für Bronfenbrenner (1981) ist gar das Erkunden neuer Lebenskontexte die Voraussetzung von Entwicklung. Nur wenn Kinder neue, auch widersprüchliche Erfahrungen machen und Differenz erleben, können sie lernen und sich entwickeln. Familie und Schule bilden zwei wichtige unterschiedliche Kontexte des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Tyrell (1985) konzipierte entsprechend Familie und Schule als getrennte Systeme. Die Schule ergibt nur einen Sinn, wenn sie eine andere Aufgabe wahrnimmt als die Familie.

Dieser Position, Schule und Familie als getrennte Systeme zu konzipieren, wurde von Wild (2001) widersprochen, weil sowohl die Schule als auch die Familie zur Sozialisation der Heranwachsenden beitragen. In der Tat zeigen viele Studien überlappende Wirkungen von Schule und Familie auf die Entwicklung der Kinder (vgl. z.B. Neuenschwander, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt, Ryser, Wartenweiler 2005). So werden beispielsweise die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht nur von Lehrpersonen, Klassen und Schulen beeinflusst, sondern ganz wesentlich auch von der Unterstützung der Kinder in der Familie. Die Bildung der Kinder vollzieht sich folglich nicht nur in der Schule, sondern auch in der Familie. Die schulischen Leistungen der Kinder variieren in hohem Ausmass aufgrund der pädagogischen Orientierung ihrer Familien (vgl. Neuenschwander & Goltz 2008) und der Bildungserwartungen und -werte ihrer Eltern (vgl. Neuenschwander & Rottermann 2012). Umgekehrt trägt die Schule zur Erziehung der Kinder bei, indem sie ihnen Regeln und Werte vermittelt (vgl. z.B. Fends 1977).

Trotz dieser sich überlappenden Einflüsse wird dafür plädiert, dass Schule und Familie unterschiedliche Funktionen besitzen, so dass zwischen den beiden Kontexten klare Grenzen gezogen werden können (vgl. Neuenschwander et al. 2005). Die Schule übernimmt gemäss ihrem staatlichen Auftrag einen definierten Teil der Erziehungs- bzw. Bildungsverantwortung der Eltern und setzt diesen selbständig und professionell

um. Sie respektiert zwar die zivilrechtlich garantierte Erziehungshoheit der Eltern. Doch muss sie bei Verwahrlosung und Misshandlung der Kinder einschreiten (sog. Aufsichtspflicht der Schule). Die Schule hat die Aufgabe, bei *allen* Kindern komplexe Lernprozesse zu initiieren und zu steuern und damit eine grundlegende Bildung für alle zu sichern. Damit werden die Kinder in der Schule auf ihre Aufgabe als Staatsbürgerinnen und -bürger in einer Demokratie vorbereitet, so dass sie kompetent Sachgeschäfte beurteilen können. Sie werden überdies auf die Erwerbstätigkeit und ein selbständiges Leben in einer differenzierten modernen Gesellschaft vorbereitet, indem sie kulturelle und wissenschaftliche Errungenschaften von der älteren Generation erlernen. Die Schule geht diese Aufgabe so an, dass sie geplant und professionell Lern- und Bildungsprozesse organisiert und begleitet. Im Unterschied dazu sind die Lernprozesse in der Familie in der Regel nicht geplant und didaktisch arrangiert, sondern in den Alltag integriert. Denn die Familie hat die primäre Funktion, überdauernde sichere Bindungen zwischen Personen verschiedener Generationen bereitzustellen und die Pflege und das gesunde Aufwachsen der Kinder zu sichern. Dabei vermittelt sie den Kindern Wissen, Werte und Einstellungen.

Trotz der Grenze zwischen Schule und Familie pendeln Kinder täglich zwischen diesen Kontexten. Sie wechseln bei diesem Pendeln zwischen den Rollen des Schülers/der Schülerin und der Rolle des Sohnes/der Tochter. Wenn sich die Werte der Eltern stark von denjenigen der Schule unterscheiden (zum Beispiel bei Migranten- oder Unterschichtsfamilien), verlangt dieses Pendeln von den Kindern eine grosse und rasche Anpassung an den jeweiligen Kontext.

Aufgrund dieser kurzen, vergleichenden Beschreibung von Familie und Schule als Kontexte stellt sich die Frage, wie die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen definiert werden kann. Zur Beantwortung dieser Leitfrage werden im nächsten Abschnitt aufgrund empirischer Studien Funktionen und Wirkungen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen, aber auch Schwierigkeiten und Herausforderungen dieser Zusammenarbeit dargestellt. Danach werden Konzepte und Forschungsergebnisse zur weniger gut bearbeiteten Frage nach der Bedeutung der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen in schulischen Transitionssituationen präsentiert. Exemplarisch wird der Übertritt in die Sekundarstufe I und in die Berufsbildung genauer betrachtet. Die Bedeutung der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen drückt sich unter anderem darin aus, dass der Gesetzgeber der meisten Schweizer Kantone eine Koordination der Anliegen von Lehrpersonen und Eltern in diesen Transitionssituationen ausdrücklich vorschreibt (vgl. Neuenschwander & Hartmann 2011). Die Forschungsübersicht wird mit Schlussfolgerungen abgerundet.

## **2 Funktionen und Herausforderungen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen**

Eltern und Lehrpersonen gehören verschiedenen Kontexten an, doch teilen sie das übergeordnete gemeinsame Ziel, die Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Zusammenarbeit kann so definiert werden, dass zwei oder mehr Personen zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels beitragen. Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die Koordination der Handlungen dieser Personen das gemeinsam geteilte Ziel eher erreicht wird. Auf der kindbezogenen Ebene verstehe ich unter der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen das Erarbeiten gemeinsamer Ziele bezüglich eines einzelnen Kindes und das Koordinieren von Massnahmen, um diese Ziele zu erreichen. Im Unterschied dazu bezeichnet die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen auf der Klassenebene das Erarbeiten von Zielen und Massnahmen, die sich auf die ganze Klasse beziehen. Auf der Schulebene kann entsprechend die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen als das Erarbeiten von Zielen und Massnahmen bezeichnet werden, die die ganze Schule betreffen. Im Folgenden beschränke ich mich auf die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen auf der Ebene des einzelnen Kindes.

Weil Eltern und Lehrpersonen unterschiedlichen Kontexten angehören, müssen ihre konkreten Ziele und Massnahmen nicht notwendigerweise übereinstimmen. Eltern und Lehrpersonen haben oft unterschiedliche Informationen über das Kind, zumal sich die Kinder – bedingt durch den Rollenwechsel beim Übergang – in den beiden Kontexten oft unterschiedlich verhalten. Entsprechend setzt eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen voraus, dass Kreise des Konsens zwischen diesen beiden Kontexten geschaffen werden, dass eine geteilte Wissensgrundlage und ein Vertrauen entsteht und dass ein gemeinsames soziales System konstruiert wird (vgl. Neuenschwander et al. 2005).

Die US-amerikanische Forschung zu „Parental Involvement“ (vgl. z.B. Epstein 2001) postuliert, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen ein Merkmal von Schulqualität darstellt, und begründet dies vor allem damit, dass der Beitrag der Eltern an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler hoch ist (vgl. Hattie 2009; Scheerens & Bosker 1997). Die Erwartungen der und die Förderung durch die Eltern erklärt die Leistungen in hohem Ausmass (vgl. Neuenschwander et al. 2005). Allerdings sind die Korrelationen zwischen Merkmalen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler schwach bzw. in vielen Studien fehlend (vgl. Henderson & Berla 2004; Wild & Lorenz 2010). Neuenschwander et al. (2005) berichteten aufgrund der Daten aus dem Forschungsprojekt Familie-Schule-Beruf (FASE B) zwischen der Intensität der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen und den Leistungen in Deutsch und Mathematik gar negative Korrelationen. Je schlechter die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind, desto eher kommt

es zu einer intensiven Zusammenarbeit. Es können keine gesicherten Aussagen über die Kausalitätsrichtung gemacht werden.

Während die Bedeutung der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht nachgewiesen werden konnte (erste Funktion), könnte eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen zur Akzeptanzsicherung der Schule in der Elternschaft beitragen. Diese zweite Funktion konnten Neuenschwander et al. (2005) empirisch stützen, insofern eine gelingende Zusammenarbeit von einer positiven Schuleinstellung der Eltern begleitet ist, die wiederum mit der Schülerzufriedenheit im Unterricht zusammenhängt. Wenn Eltern merken, dass ihre Anliegen von den Lehrpersonen wahrgenommen werden, entwickeln sie eine positivere Einstellung zur Schule.

Eine dritte Funktion der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen könnte in der Entlastung von Lehrpersonen im Unterricht liegen. Neuenschwander et al. (2005) zeigten empirisch, dass je eher die Lehrpersonen berichten, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern gelingt, desto weniger Belastungen sie im Unterricht wahrnehmen.

Zusammenfassend dürfte die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen nicht die Funktion haben, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Eine gelingende Zusammenarbeit erhöht aber einerseits die Akzeptanz der Schule in der Elternschaft und entlastet andererseits Lehrpersonen bei der Durchführung ihres Unterrichts.

Mit der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen ist eine Reihe von Herausforderungen verbunden. Studien belegen, dass Konflikte mit den Eltern zu den häufigsten Kündigungsgründen von Lehrpersonen gehören (vgl. Ludwig-Tauber, Wild-Naef & Vouets 2000; Veenman 1984). Eine erste Herausforderung besteht darin, dass Lehrpersonen einer Elternschaft mit heterogenen Einstellungen und Werthaltungen begegnen. Familien haben in der Postmoderne vielfältige Strukturen erhalten (Mehrgenerationenfamilien, Einelternfamilien, Pflegefamilien usw.; vgl. Neuenschwander 2009). Eltern vertreten divergente Erziehungswerte und Bildungseinstellungen. Eine zweite Herausforderung besteht in der Möglichkeit von Konflikten zwischen Eltern und Lehrpersonen. Auch wenn solche Konflikte selten sind, können Konflikte in Einzelfällen die Lehrpersonen und Eltern stark belasten (vgl. Neuenschwander et al. 2005). Eine dritte Herausforderung liegt in der Gefahr einer verzerrten Leistungsbeurteilung durch Lehrpersonen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler bei gleichen Leistungen besser benotet werden, wenn Eltern hohe Leistungserwartungen an ihre Kinder haben (vgl. Neuenschwander et al. 2005). Eltern können in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen ihre kindbezogenen Leistungserwartungen einbringen und auf die Schülerbeurteilung und Übertrittschancen in höhere Schulniveaus einwirken. Dadurch kann die Chancengleichheit beeinträchtigt werden.

### **3 Transitionssituation eins: Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen beim Übergang in die Sekundarstufe I**

Während die Vermittlung von Bildung als Kernauftrag der Schule unumstritten und gesetzlich in vielen Ländern verankert ist, wird der Selektionsauftrag der Schule kontrovers diskutiert. In vielen Ländern wird die Sekundarstufe I nicht in verschiedene Leistungszüge gegliedert und der Übertritt in die Sekundarstufe II ist nicht an eine Selektion gebunden. Zum Beispiel besuchen die meisten Kinder und Jugendlichen in den USA und in Grossbritannien eine Vollzeitschule bis am Ende der Sekundarstufe II. Die Selektion beschränkt sich dort auf die Frage nach der Promotion in das nächste Schuljahr und auf die Zulassung in Module mit höheren Anforderungen. In der Schweiz können schulische Selektionsentscheide korrigiert werden. Die Durchlässigkeit zwischen den Leistungszügen der Sekundarstufe I im Kanton Aargau beträgt gemäss Tresch und Zubler (2009) ca. 12 % und im Kanton Bern gemäss Neuenschwander (2007) ca. 5 %. Gleichwohl beeinflussen die Selektionsentscheidungen die Entwicklungschancen eines Kindes bzw. Jugendlichen, weil diese dadurch in ein bestimmtes Lern- und Entwicklungsmilieu eintreten (vgl. Baumert, Stanat & Watermann 2006) und weil die Zugehörigkeit zu einer Schulform die Chancen im Lehrstellen- und Ausbildungsmarkt beeinflusst.

Allerdings unterscheiden sich die Übertrittsverfahren, aber auch die Zahl der Leistungszüge in der Sekundarstufe I und die Quoten der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Leistungszügen deutlich zwischen den Kantonen (vgl. Neuenschwander et al. 2012). Insbesondere unterscheiden sich die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Lehrpersonen und Eltern im Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe I zwischen den Kantonen. Neuenschwander (2011) unterschied vier Formen der Elternmitwirkung beim Übertritt in die Sekundarstufe I:

1. Eltern werden von Lehrpersonen darüber informiert, in welches Schulniveau ihr Kind zugewiesen wird. Sie haben keine Mitsprache.
2. Eltern werden über die Zuweisung ihres Kindes in ein Schulniveau informiert und haben das Recht, dagegen bei der Schulkommission (Schulbehörde der Gemeinde) oder beim Inspektorat (Kantonale Schulaufsicht) Rekurs einzulegen.
3. Eltern werden über die Zuweisungsempfehlung des Klassenlehrers informiert und zu einem Gespräch eingeladen. Dabei wird eine Einigung angestrebt, die in einem gemeinsamen Zuweisungsantrag resultiert. Wenn sich die Parteien nicht einigen können,
  - (a) stellt die Schule einen Antrag auf Zuweisung,
  - (b) stellen Schule und Eltern je eigene Anträge auf Zuweisung,
  - (c) stellen die Eltern einen Antrag auf Zuweisung, derweil die Lehrperson ergänzende Informationen an die Schulbehörde liefert.

4. Die Eltern beantragen nach einem Beratungsgespräch mit der Lehrperson eine Zuweisung.

Bei all diesen Verfahrensvarianten trifft in der Schweiz die kommunale Schulbehörde (Schulkommission oder Schulpflege), die als strategisches Gremium auf der Gemeindeebene der Schulleitung übergeordnet ist und öffentliche Interessen der Gemeinde an der Schule einbringt oder die Schulleitung die Selektionsentscheidung. Neuenschwander (2013/in Vorbereitung) zeigt am Beispiel zweier Kantone, dass die kantonalen Übertrittsverfahren die Selektionschancen der Schülerinnen und Schüler wesentlich moderieren. Insbesondere variiert die Bedeutung von Noten und überfachlichen Selektionskriterien wie Gesamteindruck oder Lern- und Arbeitshaltung zwischen den Kantonen, was sich beispielsweise in einem unterschiedlich starken Einfluss der sozialen Herkunft und der Elternerwartungen auf den Übertrittsentscheid auswirkt.

Am Beispiel des Kantons Aargau analysierte Neuenschwander (2012a) in einer qualitativen Studie die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen beim Übertritt in die Sekundarstufe I und verband Forschungsergebnisse zu Parental Involvement mit Ergebnissen der Forschung zur Bildungsungleichheit. Neuenschwander (2013/in Druck) fasste diese Ergebnisse so zusammen, dass Eltern und Lehrpersonen die wichtigsten Akteure im Selektionsverfahren in die Sekundarstufe I sind, aber dass diese ganz unterschiedliche Selektionskonzepte haben: Während Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler primär notenbasiert Leistungszügen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen zuordnen, basierend auf dem meritokratischen Prinzip, haben Eltern Ausbildungserwartungen aufgrund ihrer eigenen Ausbildungsbiografie und ihrer Beobachtungen ihres Kindes in Familieninteraktionen, basierend auf dem Prinzip der optimalen Persönlichkeitsbildung.

Die *Lehrpersonen* vertreten nicht die Interessen eines einzelnen Schülers bzw. einer einzelnen Schülerin, sondern diejenigen ihrer Klasse. So zeigten Neuenschwander und Hartmann (2011), dass der Anteil Migrantinnen und Migranten in Schulformen mit hohen Anforderungen höher ist, wenn die Lehrpersonen die Übertrittsempfehlung abgeben, weil sich damit der Nachteil geringer Kenntnisse des Schweizer Schulsystems von Migranteltern weniger stark auswirkt. Entsprechend wird in vielen Kantonen und deutschen Bundesländern der Übertrittsentscheid aufgrund einer Empfehlung der Lehrpersonen abgegeben.

Die *Eltern* basieren ihre Übertrittsempfehlung hingegen stärker auf einem Lebensentwurf ihres Kindes, der mit ihrem Stereotyp des gewünschten Schulniveaus korrespondiert (Passung). Studien im Bundesland Bremen (vgl. Jürgens 1989) und im Kanton Bern (vgl. Neuenschwander & Malti 2011) zeigen, dass die Eltern aufgrund der Situation am Ende der Primarstufe besonders gute Prognosen des höchsten Bildungsabschlusses, den ihr Kind erreicht, abgeben können. Vermutlich hängt diese gute Prognosefähigkeit nicht nur mit guten Diagnosefähigkeiten der Eltern zusammen, sondern auch mit der Bereitschaft der Eltern, die erforderlichen Ressourcen bereitzustellen, die dem Kind die gewünschten Bildungsabschlüsse ermöglichen.

Obwohl in quantitativen Untersuchungen Erwartungen und Werte von Eltern die Selektionsentscheidungen sehr gut vorhersagen (vgl. Maaz, Hausen, McElvany, Baumert 2006; Neuenschwander 2013/in Druck), zeigen die Ergebnisse qualitativer Untersuchungen, dass Erwartungen und Werte das Erleben der Eltern nicht abbilden. Eltern begründen ihre Ausbildungserwartungen nicht mit Konzepten der Erwartungs-Wert-Theorie. Ditton und Krüsken (2010) sowie Neuenschwander et al. (2012) bestätigen für verschiedene deutsche Bundesländer, Schweizer Kantone und US-amerikanische Bundesstaaten, deren Übertrittssysteme und -zeitpunkte sich unterscheiden, dass die Eltern-erwartungen nicht nur von den Leistungen der Kinder abhängen, sondern wesentlich von den Ausbildungsabschlüssen der Eltern. Dieser Befund zeigt, dass Eltern ihre Übertrittserwartung nicht ausschliesslich auf Leistungskonzepte abstützen, sondern auf persönliche Entwicklungsziele gegenüber ihrem Kind.

Die Parental Involvement-Forschung (vgl. Henderson & Berla 2002) betont, dass sich die Kinder in der Schule dann optimal entwickeln, wenn Eltern die Schulentscheidungen mittragen bzw. in wichtige Schulentscheidungen involviert werden. Lehrpersonen schaffen dann optimale Lernbedingungen in der Schule, wenn sie bei den Eltern Akzeptanz für ihre Übertrittsempfehlung schaffen. Zudem können sie damit Konflikten mit Eltern vorbeugen. Vermutlich erreichen Lehrpersonen dieses Ziel dann am ehesten, wenn sie die Schülerin bzw. den Schüler in seiner ganzen Person im Übertrittsgespräch würdigen, selbst wenn sie ihre Selektionsempfehlung primär auf die Leistungen der Schülerin oder des Schülers abstützen.

Während die Parental Involvement-Forschung die Elternakzeptanz des Selektionsentscheids betont hat, hob die Forschung zu den Bildungsungleichheiten und Chancengerechtigkeit die Schülerleistung als Selektionsgrundlage hervor. Lehrpersonen sollen eine leistungsbasierte, faire und professionelle Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler sichern. Die Verbindung dieser beiden Forschungsansätze könnte praktisch bedeuten, dass der Selektionsentscheid zwar leistungsbasiert gefällt wird, dass die Eltern aber Raum für ihre Anliegen erhalten und den Entscheid mittragen können. Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern hat in dieser Transitionssituation die Funktion, eine gerechte Schulkarriere-Entscheidung herbeizuführen, die von allen Parteien akzeptiert wird.

## **4 Transitionssituation zwei: Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen beim Übergang in die Berufsbildung**

Beim normativen Übergang von der Sekundarstufe I in die duale Berufsbildung wechseln die Jugendlichen von einem schulischen in einen primär betrieblichen Arbeits- und Lernkontext. Sie müssen zuerst ihre beruflichen Prioritäten klären, sich um Lehrstellen in Betrieben bewerben und Personalauswahlverfahren erfolgreich durchlaufen. Als

Ressourcen bringen sie aus der Schule Fachwissen, Rückmeldungen über eigene Fähigkeiten, Interessen und soziale Kompetenzen mit. Sie erhalten aber auch Unterstützung von ihren Eltern (Beratung und Anleitung, Netzwerke, emotionale Unterstützung usw., vgl. Neuenschwander 2012b) und werden von den Gleichaltrigen beeinflusst.

Während die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen beim Übergang von der Sekundarstufe I ins Gymnasium ähnlich wie beim Übergang in die Sekundarstufe I zu konzipieren ist, erhält sie beim Übergang in die Berufsbildung eine andere Aufgabe. Traditionell wurde die Unterstützung der Berufswahlprozesse und das Suchen einer beruflichen Anschlusslösung als Aufgaben der Eltern und nicht der Lehrpersonen verstanden. Entsprechend zeigen zahlreiche Studien, dass die Jugendlichen ihre Eltern als wichtigste Ansprech- und Beratungspersonen im Berufswahlprozess angeben (vgl. Herzog, Neuenschwander, Wannack 2006; Neuenschwander 2008). Ausserdem werden Berufswahlprozesse durch familiäre Sozialisationsprozesse und Elternvorbilder in der Mittelstufe wesentlich vorbereitet (vgl. Neuenschwander 2008). Erst in den letzten Jahren wurden in der Schule detaillierte Konzepte zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Lehrstellenmarkt und die Berufsausbildung entwickelt (vgl. Neuenschwander & Schaffner 2011), nachdem die Schule gemäss der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) den Auftrag erhalten hat, den Schülerinnen und Schülern nicht nur Fachwissen zu vermitteln, sondern dazu beizutragen, dass möglichst alle Jugendlichen eine qualifizierende Anschlusslösung nach der obligatorischen Schulzeit erhalten.

Weil die Schule für eine klassische Familienaufgabe Mitverantwortung übernommen hat, wurde die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen verstärkt. Insbesondere wenn Eltern ihre Kinder im Berufswahlprozess unzureichend unterstützen, weil sie beispielsweise wegen ihres Migrationshintergrundes die Anforderungen der Berufsausbildung wenig kennen oder weil sie nicht bereit oder fähig sind, ihre Kinder auf dem Weg in die Berufsausbildung zu unterstützen, erhält die Schule eine Kompensationsaufgabe: Sie muss und kann dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler auch ohne Eltern nach Schulaustritt über eine qualifizierende Anschlusslösung verfügen (vgl. Neuenschwander & Schaffner 2011).

Die Schule hat vielfältige Möglichkeiten, die Berufsvorbereitung mit den Eltern wirksam zu koordinieren. Neuenschwander und Schaffner (2011) zeigten, dass aufgrund einer intensiven Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen die Chancen eines Jugendlichen auf eine Lehrstelle steigen. Die Schule kann beispielsweise mit der Durchführung eines Elternabends das Thema Berufswahl thematisieren (Schulebene). Sie informiert über den Berufswahlfahrplan und präsentiert ein Konzept, wie sich die Aufgaben der Schule von denjenigen der Familie im Hinblick auf die Berufsvorbereitung abgrenzen. Oder auf der individuellen Ebene können Lehrpersonen mit Eltern Kontakt aufnehmen, wenn sich der Berufswahlprozess eines Kindes verzögert, so dass berechtigte Bedenken entstehen, dass ein Jugendlicher nach Schulaustritt keine qualifizierende Anschlusslösung besitzt (vgl. Neuenschwander & Schaffner 2011). Lehrpersonen kön-

nen mit Eltern Informationen austauschen, welche Berufsfelder sie für den Jugendlichen als passend bzw. unpassend beurteilen. Oder sie geben Rückmeldungen zum schulischen Leistungsstand oder zum Arbeits- und Lernverhalten in der Schule. Lehrpersonen können zu einer wirksamen persönlichen Ansprechperson von Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Berufswahlprozess werden (mentoring), wenn die Eltern oder andere ausserschulische persönliche Ansprechpersonen bei Berufswahlfragen keine ausreichende Unterstützung geben (vgl. Herzog et al. 2006). Eine Intensivierung der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen ist dann angezeigt, wenn durch eine Koordination von Massnahmen die Chance erhöht wird, dass ein Kind eine qualifizierende Anschlusslösung nach der Sekundarstufe I erhält.

## 5 Schlussfolgerungen

Grundsätzlich werden in systemtheoretischer Tradition die Familie und die Schule als getrennte Systeme mit je eigenen Funktionen verstanden. Daher setzt eine Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen eine gewisse strukturelle Koppelung der Systeme voraus, die sich im Aufbau einer gemeinsamen Informationsbasis ausdrückt. Die Zusammenarbeit erfordert gemeinsame Ziele und einen Konsens über die damit verbundenen Massnahmen.

Die strukturelle Kopplung von Schule und Familie führt zu einer Auflösung der Grenzen und zu einem Autonomieverlust der beiden Systeme. Eltern organisieren den Familienalltag wesentlich nach den Bedürfnissen der Schule und bereiten ihre Kinder auf die schulischen Anforderungen und Regeln vor. Umgekehrt passen Schulen ihre internen Regelungen und Normierungen den Wünschen der Familien an. Trotz dieser gegenseitigen Anpassung bedürfen beide Systeme einer weit gehenden Autonomie, um ihre je eigene Funktion zu erfüllen.

Es wurden in der präsentierten Argumentation verschiedene Ziele der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen eingeführt. Der Anlass für eine kindbezogene Zusammenarbeit liegt in der Leistungssteigerung eines Kindes, in der Bearbeitung von Regelverstössen von Kindern oder in der Klärung von besonderen Bedürfnissen, Krankheiten oder Behinderungen eines Kindes (vgl. Neuenschwander et al. 2005). Umgekehrt geht es bei der Selektion in die Sekundarstufe I um das Erarbeiten eines Entscheids, der von allen getragen wird. Bei der Begleitung des Berufsvorbereitungsprozesses steht die Koordination der Berufsabklärung, der Lehrstellensuche und der Vorbereitung der beruflichen Sozialisation zwischen Eltern und Lehrpersonen im Zentrum. Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gewann mit der Verschiebung von traditionellen Familienaufgaben an die Schule zusätzlich an Bedeutung, weil die Eltern die Erziehungsgewalt behalten haben. Bei Schultransitionen wird die Zusammenarbeit erforderlich, weil die Lehrpersonen die Kinder und Jugendlichen zwar professionell begleiten

und beurteilen können, die Folgen der Entscheidung aber nur von den Eltern und ihren Kindern getragen werden.

Die zukünftige Forschung sollte die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen in weiteren Schultransitionen wie der Einschulung oder bei nonnormativen Transitionen wie die Versetzung in die Sonderschulung oder bei Schulwechseln des Kindes analysieren. Lohnenswert erscheint auch eine vertiefte Untersuchung der Elternmitwirkung in schulischen Übertrittsverfahren, in denen neben der Chancengleichheit auch die Perspektiven der Eltern und weiterer Akteure untersucht werden.

## Literaturverzeichnis

- Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In Baumert, J.; Stanat, P.; Waterman, R. (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (p. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ditton, H.; Krüsken, J. (2010). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 74-102.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder CO: Westview Press.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule II*. Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge Chapman & Hall.
- Henderson, A. T.; Berla, N. (Eds.). (2004). *A New Generation of Evidence. The Family is Critical to Student Achievement*. US: National committee for citizens in education.
- Herzog, W.; Neuenschwander, M. P.; Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Jürgens, E. (1989). Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden. *Deutsche Schule*, 81, 388-400.
- Ludwig-Tauber, M.; Wild-Naef, M.; Vouets, V. (2000). *Merkmale des Berufsfeldes von Lehrerinnen und Lehrern der 7. bis 9. Klasse. Eine Studie im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern* (Schlussbericht zuhanden der Erziehungsdirektion Bern): Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.

- Maaz, K.; Hausen, C.; McElvany, N.; Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299-327.
- Neuenschwander, M. P.; Goltz, S. (2008). Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: Ein typologischer Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(4), 265-275.
- Neuenschwander, M. P.; Hartmann, R. (2011). *Wirkungen der Selektion. Bericht z.Hd. des BKS AG*. Solothurn: PH FHNW.
- Neuenschwander, M. P.; Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 216-232.
- Neuenschwander, M. P.; Rottermann, B. (2012). Elterneinstellungen und schulische Leistungen in PISA 2006 – Gruppenunabhängigkeit eines Pfadmodells. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32(3), 266-282.
- Neuenschwander, M. P.; Schaffner, N. (2011). Individuelle und schulische Risikofaktoren und protektive Faktoren im Berufsorientierungsprozess *Deutsche Schule*, 103(4), 326-340.
- Neuenschwander, M. P. (2007). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In Eckert, T. (Ed.), *Übergänge im Bildungswesen* (p. 83-104). Münster: Waxmann.
- Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In Läge, D.; Hirschi, A. (Eds.), *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (p. 135-154). Zürich: LIT-Verlag.
- Neuenschwander, M. P. (2009). Schule und Familie – Aufwachsen in einer heterogenen Umwelt. In Grunder, H.-U.; Gut, A. (Eds.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule, Band 1. Chancen und Problemlagen* (p. 148-168). Baltmannsweiler: Schneider.
- Neuenschwander, M. P. (2011). Elternmitwirkung beim Übergang in die Sekundarstufe I. *Pädagogische Führung*, 22(4), 131-133.
- Neuenschwander, M. P. (2012a). *Wirkungen der Selektion – Qualitative Begleitstudie*. Solothurn: PH FHNW.
- Neuenschwander, M. P. (2012b). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I, die Berufsausbildung und die tertiäre Ausbildung. In Bergman, M. M.; Hupka Brunner, S.; Meyer, T.; Samuel, R. (Eds.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (p. 181-201). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuenschwander, M. P. (2013/in Druck). Selektionsentscheidungen in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich: Konzepte und neue Befunde. In Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt*. Zürich: Rüegger.
- Neuenschwander, M. P.; Balmer, T.; Gasser, A.; Goltz, S.; Hirt, U.; Ryser, H.; Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.

- Neuenschwander, M. P.; Gerber, M.; Frank, N.; Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheerens, J.; Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Tresch, S.; Zubler, C. (2009). *Schullaufbahn quer durch die Volksschule*. Buchs: Lehrmittelverlag AG.
- Tyrell, H. (1985). Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In Melzer, W. (Ed.), *Eltern, Schüler, Lehrer* (p. 81-99). Weinheim: Juventa.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Wild, E.; Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Wild, E. (2001). Wider den „geteilten Lernern“ und die Trennung zwischen Schule als „dem“ Lernort und der Familie als „der“ Lebenswelt Heranwachsender. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 455-460.

### **Angaben zum Autor:**

**Markus P. Neuenschwander**, Prof. Dr. habil., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lernen und Sozialisation. Forschungsschwerpunkte: Transitionen Familie-Schule-Beruf, Berufswahl, schulische Selektion, Sozialkompetenz in Kindheit und Jugendalter.

Das Thema Kooperation rückt in jüngster Zeit im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsentwicklung in den Fokus des Interesses, insbesondere bei der Umsetzung einer integrativen Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in der Regelklasse und im Zuge des Aufbaus von Tagesstrukturen bzw. Tagesschulen. Eine professionelle Zusammenarbeit an Schulen wird in einer Vielzahl von Studien im Bereich der Schul- und Unterrichtswirksamkeitsforschung als ein wichtiges Element für eine bessere Bewältigung von organisatorischen Anforderungen, eine Entlastung und Professionalisierung sowie eine optimale Gestaltung des Lernens betrachtet. Zusätzlich wird im Zusammenhang mit dem aktuellen gesellschaftlichen und familialen Wandel die Forderung nach veränderten Zuständigkeiten von Familie und Schule geäußert. Dabei stellt sich die Frage, wie sich eine zeitgemäße Kooperation zwischen Schule und Elternhaus gestaltet. Im vorliegenden Band werden Ergebnisse aktueller Studien aus der Schweiz und Deutschland vorgestellt.